

VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología  
XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del  
MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos  
Aires, 2015.

# **Fin de análisis y posición del analista en la clínica con niños.**

Lutereau, Luciano.

Cita:

Lutereau, Luciano (2015). *Fin de análisis y posición del analista en la clínica con niños. VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXII Jornadas de Investigación XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-015/793>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/epma/2ax>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# FIN DE ANÁLISIS Y POSICIÓN DEL ANALISTA EN LA CLÍNICA CON NIÑOS

Lutereau, Luciano

Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Argentina

## RESUMEN

El fin del análisis del niño tiene coordenadas diferentes a las del análisis de un adulto: si, en términos generales, se podría esperar que este último quede advertido de las condiciones que guían su encuentro con la satisfacción, en el caso de un niño la orientación apunta a reducir su posición de objeto para habilitar la pregunta por el deseo (en tanto deseo del Otro). Ahora bien, esta pregunta nunca se plantea en términos yoicos, sino que a través del juego se manifiesta a partir de diversas respuestas que interpretan el deseo. De ahí que el vector fundamental de la clínica con niños sea el falo, como significante del deseo. En este trabajo presentaremos un material clínico para dar cuenta del lugar del papel crucial de este operador, del cual extraeremos conclusiones para pensar la posición del analista.

## Palabras clave

Fin de análisis, Posición del analista, Niños

## ABSTRACT

END OF ANALYSIS AND ANALYST POSITION IN PSYCHOANALYTIC PRACTICE WITH CHILDREN

Child analysis aims to reduce its position as object in order to enable the question of desire (as desire of the Other). This question, however, never arises in ego-terms; rather, it appears through playing from various responses that interpret it. Hence, the fundamental vector of analytic practice with children is the phallus as the signifier of desire. In this paper we present clinical material in order to account for the crucial place of this operator, from which we will draw some thoughts about the analyst's position.

## Key words

End of analysis, Analyst position, Children

Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación UBACyT aprobado y financiado (2014-2017): "Articulación de las conceptualizaciones de J. Lacan sobre la libertad con los conceptos fundamentales que estructuran la dirección de la cura: interpretación, transferencia, posición del analista, asociación libre y acto analítico". Director: Pablo D. Muñoz.

En este trabajo nos dedicaremos a un eje referido al fin de análisis, pensado desde la perspectiva de la clínica con niños.

El fin del análisis del niño tiene coordenadas diferentes a las del análisis de un adulto: si, en términos generales, se podría esperar que este último quede advertido de las condiciones que guían su encuentro con la satisfacción, en el caso de un niño la orientación apunta a reducir su posición de objeto para habilitar la pregunta por el deseo (en tanto deseo del Otro). Ahora bien, esta pregunta nunca se plantea en términos yoicos, sino que a través del juego se manifiesta a partir de diversas respuestas que interpretan el deseo. De ahí que el vector fundamental de la clínica con niños sea el falo,

como significante del deseo, lo mismo que en el análisis con un adulto; sin embargo, la diferencia estriba en que mientras el neurótico adulto no quiere saber nada del deseo del Otro —ya sea porque lo dilapida en la demanda (obsesión) o lo hiere en el objeto que le concierne (histeria)—, el niño está directamente vinculado con ese deseo, sólo que aún no posee la clave de su interpretación.

## El caso Juana

Para dar cuenta de este último punto, ubiquemos el caso de una niña (7 años) cuyos padres consultan por ciertos "temores" nocturnos que comienzan a partir del momento en que su hermano (8 años) deja la habitación, en ocasión de una mudanza, para tener un espacio propio. Durante un tiempo, los padres intentaron calmarla de los modos más diversos: contarle cuentos, dejar una luz prendida, aunque su temor no llegaba a definirse como "temor a algo". En ese punto, los padres advertían que ellos estaban interpretando de más el temor en cuestión, cuando la niña afirmaba que no quería dormir sola.

Este fue el saldo de la primera entrevista: Juana no quería dormir sola, y eso no quería decir que tuviese miedo a algo en particular (monstruos, fantasmas, etc.), punto en que los padres eran quienes realizaban una atribución producto de su impotencia. A pesar de que esta intervención rectificó de algún modo la posición de los padres, después de un tiempo acordamos que traerían a Juana a la consulta porque el malestar persistía: Juana no se dormía y podía pasar toda la noche sentada en su cama, a la espera de que alguien fuese a dormir con ella, en una especie de juego de fuerza con el que los padres ya no sabían qué hacer.

En una de las primeras entrevistas con Juana, su posición se recorta a partir de una intervención que alcanza el tenor del llamado que hacía a sus padres: "Pero, ¿vos no querés dormir sola o querés dormir con tus papás?". En este punto, confrontada con el esfuerzo que ponía para quebrar la voluntad de sus padres (por la frustración que le producía la separación de su hermano, en la medida en que su "berriñe" la dejaba en una actitud infantil —de la que ella se defendía al decir "no soy un bebé"—), los "temores" comienzan a ceder y en la experiencia con Juana se instala un juego que interroga directamente el deseo. Por ejemplo, un día Juana llega a su sesión y afirma: "Te pedí de amigo en Facebook". "Sí, me di cuenta". "¿Y?". "¿Y qué?". "¿Me vas a aceptar?". "¿Para qué querés que te acepte?". "No sé, igual yo ya estuve viendo tus fotos". "Mirá vos". "¿Y?". "¿Y qué?". "¿A vos no te dieron ganas de espíarme a mí también?".

En otra ocasión, menciona tener un novio en la escuela. Ante la pregunta de para qué es un novio, Juana responde: "Un novio es para que te ame". "Pienso que también te debe haber gustado un poco, si no: ¿cómo elegirlo?". "Sí, pero Marcos es feo". "Quizás es feo para los demás y para vos es lindo". "No, es feo, a mí me gusta que sea feo". De este modo, este tipo de interrogación del deseo se iría produciendo tanto a través de la conversación como en diferentes juegos, primero con muñecos (a través de la personificación), con escenas representadas, como a través del dibujo de figuras feme-

ninas a las que Juana llamaba “ídolas”. Se trataba de chicas por las que los chicos estaban fascinados. “Vos me llamabas y yo te decía que no y vos me tenías que insistir”. Así, el análisis de Juana se convirtió en una exploración lúdica de las condiciones de la belleza. Las chicas son lindas, los chicos son feos.

Ahora bien, esta relación encantada era una respuesta que desconocía su propio esmero de seducción, punto en el que cuando el desinterés de algún otro se manifestaba ella prorrumplía en exclamaciones más o menos violentas. “Es un tarado”, “No lo soporto”, o como alguna vez dijera en el contexto de una escena de baile en la que le propuse que el hombre estuviese un poco cansado y prefiriese ir a descansar (¡ni siquiera se trataba de introducir a una versión de la Otra mujer!): “Se acabó la fiesta”. He aquí el núcleo del obstáculo que el juego mismo producía, y que permite reintroducir aquello que implicó la separación de habitaciones con su hermano, porque si el varón no está rendido a sus pies, es un potencial competidor ante el deseo de los padres.

Asimismo, la captura del deseo a través del amor fascinado es un modo de confirmar su posición de objeto, en la medida en que ser idolatrada es una defensa perfecta contra una versión deseante del Otro, siempre que amar se vuelve un mandato, un presupuesto para cualquier relación, pero que termina por esconder la intimidad del enojo que le produce sentir el desplazamiento de su ser fálico.

Juana era una seductora por despecho, de ahí que en su análisis haya podido hacer lugar a uno de sus síntomas más significativos: la envidia, fundamento de muchas de sus reacciones más furiosas. La representación de la satisfacción en el otro, cuando ésta no podía ser conjurada bajo el amor, la exponía a una crueldad que, en ciertas oportunidades, era el límite de su juego. Bajo la corteza fálica de su actitud seductora se encontraban fuertes sentimientos de hostilidad.

Jugar a la fiesta era jugar a ser el centro de la mirada, para poner a distancia su propia mirada envenenada. Las intervenciones, a partir de la delimitación de esta estructura defensiva, apuntaron —en un primer momento— a restituir en los personajes atribuidos al analista la pregunta por los motivos por los cuales se podría amar a alguien, como un modo de poner en cuestión la idea de un amor incondicional. Sin embargo, esta vía demostró ser particularmente angustiosa para Juana —y, en efecto, es lo que permitió advertir el carácter defensivo de sus escenas—.

Entonces, en un segundo momento, la estrategia en la transferencia radicó en yuxtaponer al amor otros intereses vitales (por ejemplo, el novio está cansado, se tiene que ir a estudiar, etc.) en función de una ley que podía ser reconocida. De este modo, la falta quedaba articulada a otra instancia que no fuera el desaire. A su vez, esta chance encontraba su apoyo y aquiescencia en la posibilidad de proyección imaginaria. Así, el juego daba lugar a la aparición de lo invisible del deseo, a una causa que puede faltar y no quedar petrificada en el amor. Por esta vía, el milagro de la visión constante —núcleo del reclamo amoroso— dejaba sitio a la pregunta por el deseo en transferencia: “¿De qué trabajás vos?”.

En el último período del tratamiento, la elaboración en torno a la mirada (en una secuencia que iba del espiar fijado en la demanda de fascinación, basamento de su posición envidiosa) dejó lugar a una curiosidad de otro orden: el interés por las adivinanzas como forma de juego principal. El reflejo de este movimiento no fue sólo una mayor pericia en el ámbito escolar (donde comenzó a interesarse más por los animales y sus formas de acercamiento y reproducción), sino una asunción de la perspectiva del otro que no caía en la figura de un doble persecutorio. De este modo, amplió su circuito de compañeros y comenzó a disfrutar de la amistad. Por lo tanto,

cuando un día preguntó: “¿No preferís estar con tus amigos antes que estar acá los sábados a la tarde?” —dado que asistía a tratamiento los sábados al mediodía, por la distancia que había entre la casa de sus padres y el consultorio—, era claro que comenzaba a perfilarse otro destino posible.

En este punto, las intervenciones ya habían quedado a su cargo, en función de sus propias preguntas como vía de elaboración, es decir, su nueva modalidad de juego y la vida misma se habían convertido en el mejor tratamiento de su padecimiento.

#### La posición del analista

El caso de Juana permite introducir a una pregunta por el sentido inverso: ¿cuál es la condición mínima que se puede pedir a un analista de niños?

En principio, podría decirse que nadie que no tolere el desamor de un niño puede dedicarse a este tipo de clínica.

No sólo porque los niños son seres hablantes cuya posición confronta desde el comienzo la posibilidad de su planteo como deseantes —ubicados en función del ser fálico o de objeto que adquieren para el Otro—, sino porque incluso en este último caso hay una actitud que el analista debe dejar a un lado: asumir un papel de maternaje. ¿Qué quiere decir que el analista no se coloca en el lugar de la madre? En efecto, el analista prescinde de la gratificación que podría darle el regodeo narcisista con el niño, esto es, no se satisface con la posición de ser el Otro de la dependencia amorosa. He aquí un punto sumamente complejo, porque sus consecuencias podrían tener un alcance diverso. Acaso, ¿podría decirse que a un analista le es indiferente que a su analizante le vaya “bien” en las tareas escolares?

Sin embargo, no se trata de este tipo de preocupación, más o menos constante, con la que nos encontramos en la clínica y que demuestra que el deseo del analista no es un deseo anónimo o neutro —sin que por ello se confunda con el deseo de la persona del analista—. Dicho de otra manera, nos interesa que a nuestros analizantes les vaya “bien”... en la medida en que ese resultado no prescinda de una elección o sea un éxito defensivo o adaptativo. En todo caso, dejar a un lado toda actitud de maternaje implica no hacer consistir la demanda amorosa del niño sino interrogarla; y esta decisión suele confrontar con una versión del niño que no cualquiera está dispuesto a aceptar. Después de todo, se trata aquí de lo más básico del descubrimiento freudiano, esto es, que los niños no son esos “ángeles”, más o menos inmaculados, con una pureza relativa, etc., sino que son seres hablantes atravesados por el deseo y la sexualidad, por diversas inquietudes y formas de saber, etc. En definitiva, asumir la actitud del analista de niños es tener presente que la confirmación de la posición de objeto del niño —incluso cuando pueda ser muy tentadora; piénsese, por ejemplo, en esos momentos de la transferencia en que hasta los padres se ponen un poco celosos, en la medida en que el niño ofrenda sus signos de amor más diversos (desde un dibujo, dentro y fuera de sesión, hasta el caso de ese niño del que su padre decía: “Viene rezongando todo el camino y cuando llega acá sonrío”)—, es un objetivo menor.

Ver a un niño ufano, y creer que nosotros colaboramos en algo de esa situación, al punto de que su satisfacción nos podría estar dedicada o dirigida, es una coyuntura por demás sugestiva, sino fuera también una especie de trampa —ese engaño narcisista que enmascara el deseo—.

Ahora bien, si el analista no asume la actitud de la madre (el Otro del amor), tampoco le corresponde el lugar del padre (el Otro de la ley). He aquí un punto de debilidad habitual entre los practicantes cuando inician su práctica: entender la función paterna como una

instancia prohibitiva. Sin embargo, por esta vía no hacen más que jugar a tratar de ser mejores padres que los padres (si no es que terminan culpabilizando a estos últimos, dándoles directivas que no responden a una lectura ajustada del tratamiento) y replican un lugar común de las abuelas de antaño, es decir, creer que los niños necesitan límites.

### Conclusiones: la función del interlocutor

Por el contrario, si hay una posición del analista que la clínica con niños privilegia es la del interlocutor. El análisis con un niño no se desarrolla a través del desciframiento de formaciones del inconsciente, como podría darse en el caso con un adulto; por lo tanto, el analista no es un intérprete ubicado en el lugar del Ideal –para el que se sueña, frente al que se tropieza con un lapsus, etc.–.

Asimismo, tampoco es un objeto como lo demuestra la resistencia en el amor de transferencia con un analizante adulto, al punto de que esa pasión pueda llegar a poner peligro la continuidad del tratamiento. No obstante, su posición combina ambos aspectos: por un lado, el analista está en condiciones de responder simbólicamente al padecimiento del niño –a través de la intervención en el juego–; por otro lado, le ocurre también tener que ocupar una posición cuyo semblante siempre está a punto de tambalear (cuestión que se evidencia en esas preguntas que suelen descolocarnos y que demuestran que la suposición de saber se encarna en la experiencia misma antes que en una persona).

De este modo, la función del interlocutor es la que mejor expone la actitud del analista con niños, esto es, se trata de aquel a quien se habla, pero sin hacer consistir su propio ser, ya que el interlocutor apenas (y nada menos) se encarga de sostener la palabra.

Por ejemplo, en los siguientes términos es que Lacan se refería a Henry Ey como su interlocutor cuando le dedicaba su tesis doctorado *De la psicosis paranoica en su relación con la personalidad* (1932): “Desde hace mucho tiempo, en nuestras conversaciones con él, hemos encontrado el mejor apoyo y el mejor control de un pensamiento que se busca: ‘alguien a quien hablar’.” (Lacan, 1932, 42)

Asimismo, varios años después, en una carta fechada el 20 de noviembre de 1970 (Archivos de Banyuls-dels-Aspres), Lacan se dirigía al célebre psiquiatra con términos semejantes: “Querido, a pesar de mi ausencia quiero que sepas que estaré siempre contigo, como cuando eras (he encontrado esto en mi Tesis) alguien a quien hablar.” Curiosamente, este interlocutor de Lacan era alguien con quien éste disputó en diversas ocasiones, es decir, su comunidad no se fundaba en el acuerdo. Tampoco era un opositor, sino que iban en direcciones diferentes; o, mejor dicho, la posición de Ey le permitía a Lacan medir el alcance de su propia posición. De este modo, el interlocutor es alguien con quien se habla más allá de su ser, de lo que podría decir –o, mejor, de sus dichos– y de lo que cabría esperar de él (amor o aprobación –como en el caso de la madre– o desafío y reprimenda –como en el caso del padre–).

En este sentido es que la función del interlocutor está intrínsecamente recortada en el hablar del niño cuando Lacan decía lo siguiente: “La reciprocidad está muy lejos del horizonte de lo que ha de solicitarnos en ese momento, y la noción de discurso egocéntrico es un contrasentido. En este famoso discurso, que se puede grabar, el niño no habla para sí, como se dice.

Sin duda, no se dirige tampoco al otro, si utilizamos la repartición teórica que han deducido de la función del tú y del yo. Pero tiene que haber otros allí –cuando las criaturas están todas juntas, entregándose por ejemplo a jueguitos de operaciones como los que les dan en ciertos métodos llamados de educación activa, entonces hablan –hablan, valga la expresión francesa, à la cantonade, en voz

alta pero a nadie en particular. [...] Este discurso egocéntrico es un ja buen entendedor...!” (Lacan, 1964, 216) En este pasaje, Lacan cuestiona la interpretación del habla del niño como un “monólogo” o “discurso egocéntrico”. Aunque quizá el niño hable sin dirigirse a un referente en particular, eso no quiere decir que no haya destinatario. De este modo, el interlocutor no es un semejante recíproco, sino una suerte de “buen entendedor”.

Pablo Peusner describe esta función en los siguientes términos: “El punto en cuestión es cómo uno sostiene el lugar que es, al decir de Lacan, el del ‘buen entendedor’. Y el buen entendedor no necesariamente es el sujeto supuesto al saber. ¿Cuál es la evolución de Charmander? ¿La de Pikachu? ¿Nunca escucharon a alguien diciendo: ‘¡No me vengas con todas esas pelotudeces de los Pókemon! ¡Son asquerosos esos bichos de mierda!’? Ese es alguien que rechaza el lugar del buen entendedor. Porque los chicos vienen y hablan de eso. ¿Qué puede uno hacer? ‘Esperá, esperá. No te entiendo. Enseñame’, y entonces aprendés que la evolución de Charmander es Charmillion y la segunda es Charizard.” (Peusner, 2006, 160) Para dar cuenta de esta posición, podría comparársela por la negativa con la actitud de alguien que, en medio de un juego de cartas o de mesa, dijese a un niño: “Dejá de hablar y seguí jugando, ¡es tu turno!”.

La posición del analista, en cambio, restituye el saber del lado del niño y, en consecuencia, se deja enseñar antes que pedirle a este último que se deje educar: “Uno entra dispuesto a que el saber del niño se ponga en escena, en una relación tal que el otro funciona como un buen entendedor, en principio. Y para los chicos eso es muy impactante porque cuando hay un adulto dispuesto a ser enseñado sobre determinadas cuestiones propiamente infantiles, se produce una situación muy poco frecuente en la vida cotidiana. [...] Hay que dejarse enseñar. Apprendre, en francés, quiere decir enseñar y aprender.” (Peusner, 2006, 150)

A partir de lo anterior, entonces, puede concluirse que ¡el análisis de un niño comienza donde fracasa el afán educativo! He aquí el soporte anti-pedagógico de la posición del analista. Si el alumno (palabra cuya etimología viene del latín *alumnus*, que refiere al hecho de dejarse alimentar) es aquel que es entrevistado como sujeto del conocimiento, de un saber del que se encuentra en falta y que debe aprender, el analizante invierte esta relación y reclama del analista –para retomar una célebre expresión de Lacan– una “sumisión completa a sus posiciones subjetivas” (Lacan, 1958, 516).

### **BIBLIOGRAFÍA**

- Lacan, J. (1932) *De la psicosis paranoica en sus relaciones con la personalidad*, México, Siglo XXI, 1974.
- Lacan, J. (1958) “Una cuestión preliminar a todo tratamiento posible de las psicosis” en *Escritos 2*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002.
- Lacan, J. (1964) *El seminario 11: Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, Buenos Aires, Paidós, 2007.
- Peusner, P. (2006) *Fundamentos de la clínica psicoanalítica lacaniana con niños*, Buenos Aires, Letra Viva.